

На правах рукописи

Мурысин Леонид Николаевич

**РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ШКОЛЬНИКА
В УСЛОВИЯХ ГУМАНИЗИРОВАННОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

Специальность: 19.00.13 – психология развития, акмеология
19.00.07 – педагогическая психология

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Казань - 2005

Работа выполнена на кафедре психологии личности факультета психологии Казанского государственного университета им. В.И. Ульянова – Ленина

Научный руководитель: доктор психологических наук, профессор
Аболин Лев Михайлович

Официальные оппоненты: член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор
Волович Леонид Аркадьевич,

доктор психологических наук, профессор
Зобков Валерий Александрович

Ведущая организация: Московский государственный областной университет

Защита состоится "___" _____ 2005 г. в "___" ч. на заседании диссертационного совета К 212.081.05 по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата психологических наук при Казанском государственном университете по адресу: 420008, г. Казань, ул. Кремлевская, 18, физический корпус, ауд. 506

С диссертацией можно ознакомиться в читальном зале научной библиотеки им. Н.И. Лобачевского Казанского государственного университета по адресу: ул. Кремлевская, д. 35

Автореферат разослан «___» _____ 2005 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета
канд. психологических наук, доцент

Габдреева Г.Ш.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. На рубеже тысячелетий Россия переживает период глубоких изменений во многих сферах жизни человека и общества, позволяющих констатировать начало перехода человечества к новой стадии цивилизационного процесса – постиндустриальному информационному обществу. Последнее характеризуется социально-ориентированной рыночной экономикой, прогрессирующими информационными технологиями и средствами телекоммуникаций, весьма подвижной социальной культурой, демократической политической организацией, потребительскими ценностями и ориентациями, доминирующей ролью массовой культуры.

Постиндустриализация связана с индивидуализацией процесса труда и превращением его в средство самореализации, с гуманизацией и демократизацией всех сторон общественной жизни, хотя и противоречивой, и неравномерной. В центре постиндустриальной модернизации стоит развитие человека и как субъекта преобразований, и как главного их результата.

Проблема субъектности выступает прямым следствием выдвижения проблемы Человека в центр научного изучения, что отвечает текущей потребности выживания людей в условиях углубляющейся дисгармонии их с природным и социокультурным окружением. В настоящее время в современной психологии развития активно изучаются феномены субъектности (В.А. Петровский), компоненты субъектного опыта (А.К. Осницкий), внутренние предпосылки и внешние проявления субъектности (Е.Н. Волкова), изучаются принципы организации образовательных систем, развивающих субъектность (В.В. Давыдов), закономерности развития субъектного начала человека в онтогенезе (В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман), исследуется эффективность и результативность внутренней субъектной позиции в профессиональной деятельности (Б.Ф. Ломов, А.К. Маркова, В.Д. Шадриков). В исследованиях А.Г. Асмолова показано, что высшей формой проявления субъектности является личностный смысл (смысловые образования), придаваемый событиям и действиям.

Согласно исследованиям В.П. Зинченко, именно гуманизация образования может служить мощным средством становления и развития человеческой субъектности, так как через гуманитарно-культурную деятельность индивид самореализуется, самоутверждается, проявляет духовную свободу и творчество, преобразует социокультурное пространство. В гуманизированной социо-

культурной среде человек приобретает гуманистические и эстетические образцы, эталоны и нормы духовности, нравственности и морали, культуру интеллектуальной деятельности (мышления).

На фоне утверждения гуманизированной образовательной политики в современном обществе продолжает прослеживаться потеря специалистами образования субъектной матрицы своей деятельности, отказ от самого предмета субъектности, культивирование в образовательных учреждениях эмпирического, технократического мышления, уплощенности (тупости) эмоций и других психических особенностей.

Выявленное противоречие позволяет конкретизировать проблему исследования, которая заключается в развитии субъектности как целостного ядерного образования личности в специально организованном гуманистическом образовательном пространстве.

Объект исследования: участники образовательного процесса - учителя, учащиеся разных возрастных групп и родители, вовлеченные в мир традиционного и специально организованного по гуманистическому типу образовательного пространства.

Предмет исследования: факторы становления и развития субъектности в специально организованной по гуманистическому типу образовательной среде.

Гипотеза исследования: субъектность как базальная характеристика личности становится и развивается в условиях гуманистически организованной образовательной среды, в которой происходит возникновение и развитие способности личности превращать собственную деятельность в предмет практического преобразования. Как субъект предметной деятельности в условиях гуманистической образовательной среды, «мир и Я» человека взаимодействуют в актах познания и практики для производства личностной, интеллектуальной и эмоциональной культуры.

Цель данного исследования заключается в том, чтобы выявить и создать условия, обеспечивающие гуманизацию образовательного пространства и тем самым предопределяющие становление и развитие субъектности, а также изучить принципы и механизмы усвоения этого пространства субъектами деятельности.

Для реализации цели были поставлены и решались следующие **основные задачи:**

- ✓ провести теоретический анализ категориального статуса понятий «субъектность» и «гуманизация образования»;
- ✓ выявить факторы превращения участников школьного образовательного пространства в субъектов, заинтересованных в саморазвитии и способных к нему;
- ✓ построить экспериментальную модель гуманистически организованной школьной образовательной среды;
- ✓ использовать эту модель, во-первых, для объединения различных ее проявлений (внешних и внутренних), характеризующих одну и ту же реальность, но выступающих до настоящего времени в исследовании проблемы развития субъектности вне связей друг с другом, во-вторых, для диагностики эффективности данной модели в развитии субъектности;
- ✓ изучить динамику становления и развития субъектности в условиях гуманистического и традиционного образовательного пространства для выявления их эффективности.

Теоретико-методологической основой исследования являются деятельностный подход, сложившийся в психологии и изложенный в работах К.А. Абульхановой-Славской, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.А. Петровского, Д.Б. Эльконина и др.; идеи рассмотрения личности как субъекта и субъектности как качества личности, разработанные Б.П. Ананьевым, А.В. Брушлинским, Н.М. Пейсаховым, С.Л. Рубинштейном и др.; концептуальные положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского и теории развивающего обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина; идеи гуманитаризации образования (науки и труда), выдвинутые и разрабатываемые такими философами, психологами и педагогами, как Л.М. Аболин, В.И. Андреев, А.Г. Асмолов, И.А. Зимняя, В.П. Зинченко, В.Г. Каташев, А.А. Мильграмм, Г.В. Мухаметзянова, М.И. Надеева, Л.М. Попов и др.; теория событийной общности В.И. Слободчикова.

Основными **методами** получения и обработки данных являлись: формирующий эксперимент как один из методов социального эксперимента, методы моделирования и проектирования, включенное наблюдение, анкетирование, тестирование, вычисление статистических нормативов, определение достоверности среднегрупповых различий по критерию Стьюдента-Фишера, вычисление коэффициента ранговой корреляции по Спирмену, а также качественный анализ полученных данных. При проработке теоретических аспектов проблемы

важную роль играли сравнительно-сопоставительный и историко-генетический методы.

Выбор адекватных методологических позиций, непротиворечивость исходных теоретических положений и понятийного аппарата, целостность, системность рассмотрения предмета исследования, реализация комплекса соответствующих исследовательских процедур и методов, длительный характер опытно-экспериментальной работы, практическое подтверждение в ней основных теоретических положений обусловили **достоверность и обоснованность выводов** исследования.

Научная новизна исследования заключается в том, что выявлены факторы развития субъектности в условиях специально спроектированного по гуманистическому типу образовательного пространства. Данные факторы могут рассматриваться как гуманистически организованное образовательное пространство с двумя его составляющими: внешней и внутренней. Первая включает природное окружение; социальное окружение; профессиональные и личностные характеристики учителей и родителей; особенности образовательной технологии (принципов, содержания, форм и способов усвоения содержания, критериев развития). Вторая (внутренняя) включает учет личностных особенностей обучающихся.

Кроме того, теоретическим путем определены, а экспериментальным – подтверждены принципы функционирующей модели гуманизации образовательного пространства. Подтверждена сопряженность развития внешних (свойства образовательного пространства, профессиональные и личностные качества педагогов и родителей) и внутренних (деятельностных, личностных, процессуальных) характеристик субъектности школьника.

Теоретическая значимость работы определяется ее вкладом в психологию развития, акмеологию и педагогическую психологию, где речь идет о факторах становления и условиях развития субъектности и конкретизируются типы условий (внешние и внутренние), обобщенно представленных понятием «гуманистически организованное пространство». Показано базовое значение гуманистического подхода для моделирования и проектирования современного образовательного пространства, которое при организации в нем событийной деятельности как развивающейся системы деятельностей становится воплощением новой образовательной парадигмы. Определены теоретические основы крите-

риальной базы образовательных эффектов как единства деятельностной, процессуальной и личностной сторон развития.

Практическая значимость исследования заключается в том, что содержащиеся в нем положения и выводы могут способствовать решению педагогическими коллективами школ центральной задачи – повышению уровня субъектности участников образовательного пространства. Разработанная модель гуманизированного образовательного пространства может быть спроектирована на образовательные пространства учебных заведений среднего образования с целью развития субъектности школьников. Применяемый в работе психологический инструментарий может быть использован для разработки адекватных показателей качества современного образования. Материалы исследования могут быть использованы при подготовке лекций, учебных и учебно-методических пособий по проблемам психологии развития, моделирования и проектирования деятельностно-событийного образовательного пространства.

На защиту выносятся следующие положения:

- понятие «гуманизация образовательного пространства» является выражением интегральной характеристики новой образовательной парадигмы, которая не может не быть парадигмой развивающего и личностно ориентированного образования. Гуманистически ориентированное образовательное пространство есть пространство, развивающее субъектность как «ядерного» образования личности. Поскольку субъектность формируется, развивается и проявляется в деятельности, постольку все компоненты гуманистически-ориентированного образовательного пространства носят деятельностный характер;

- гуманистическое образовательное пространство характеризуется гуманистической направленностью всех его основных компонентов: природного (психофизического, физико-химического) окружения; общественного или социального окружения; личностных особенностей деятельности и жизнедеятельности обучающихся; профессиональных и личностных характеристик деятельности учителей; личностных свойств родителей; особенностей образовательной технологии (принципов, содержания, форм и способов усвоения содержания, критериев развития);

- в условиях гуманизированного образовательного пространства происходит становление и развитие деятельностных, процессуальных, личностных свойств его субъектов, а также совершенствование качественных (модальност-

ных) и формально-динамических параметров самого образовательного пространства.

Внедрение результатов исследования в практику. Разработанная и спроектированная с целью развития субъектности модель гуманизированного образовательного пространства апробирована в ходе экспериментальной работы автора и его коллег. Теоретические положения и практические рекомендации используются: в программах спецкурсов по дисциплинам "Педагогика" и "Педагогическая психология", разработанных и используемых диссертантом в лекционной работе в Институте переподготовки и повышения квалификации работников образования Республики Татарстан; в дипломных проектах слушателей факультета профессиональной переподготовки по специальности «Практическая психология в системе образования».

Апробация результатов исследования проведена:

- на заседании кафедры педагогики и педагогической психологии Казанского социально-юридического института,
- на заседании кафедры начального образования Института переподготовки и повышения квалификации работников образования Республики Татарстан (г. Казань).

Отдельные разделы и результаты исследования докладывались: на Всероссийской конференции по развивающему обучению (Москва, 1997 г.), на Республиканских конференциях по развивающему обучению (Казань, 1998, 1999 г.г.), на Республиканской конференции по преемственности дошкольного и начального образования (Казань, 1999 г.), на Всероссийской научно-практической конференции «Укрепление здоровья школьников» (Казань, 2000 г.), на Всероссийской конференции «Школы века – 2000» (Сочи, 2001 г.), на Всероссийской научно-практической конференции «Формирование толерантного сознания учащихся» (Брянск, 2002 г.), а так же нашли отражение в публикациях автора.

Структура и объем диссертационной работы. Текст диссертации изложен на 173 страницах. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, содержащего 243 наименования, 10 из которых на иностранном языке, и приложения. Работа содержит 19 рисунков и 12 таблиц.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обоснована актуальность выбранной темы, определены проблема, объект, предмет и цель, теоретико-методологическая база диссертационного исследования, сформулированы задачи, показаны теоретическая новизна и практическая значимость результатов исследования.

В первой главе «Проблема становления и развития субъектности школьника: психолого-педагогическое измерение» анализируются вопросы, связанные с природой, характеристиками, источниками, условиями и средствами становления и развития субъектности и их реализацией в учебном процессе. Анализ работ К.А. Абульхановой-Славской, А.Г. Асмолова, А.В. Брушлинского, С.Л. Рубинштейна, В.С. Слободчикова и др., показал, что субъектность есть меняющаяся, развивающаяся целостность, интегративная человеческая реальность, очевидная и непосредственно данная форма самобытия человека, деятельность саморазвития, включающая в себя способность к активному преобразованию себя и окружающей действительности, к целеполаганию, к рефлексии деятельности во всем многообразии ее проявлений. Основными факторами ее развития выступают особенности социокультурного пространства личности, усваиваемые в процессе событийной деятельности. В качестве психологических механизмов (носителей) такой развивающей деятельности следует рассматривать: взрослого в процессе интериндивидуальной деятельности, знак и слово, смысл и миф. Когда человек в ходе развития знаково-символической (семиотической) деятельности овладевает психологическими орудиями, его реальная (прежде натуральная) форма становится идеальной, идеализированной, культурной. Психологические орудия исполняют роль средств, помогающих объективации (экстериоризации) тех или иных субъективных состояний, личностно-смысловых образований и т.п. Последние, будучи вынесены вовне и сохраняя свою субъективность, приобретают черты объективности.

Задачам развития субъектности отвечает общий вектор гуманизации образования, заложенный в работах А.К. Дусавицкого, И.А. Зимней, В.П. Зинченко, А.А. Мильграма, Г.В. Мухаметзяновой, М.И. Надеевой и др. Категория «гуманизация образовательного пространства» интегрирует в себе совокупность понятий, в которых выражены новая парадигмальная основа образования, его гуманистические ценности, требования, порожденные современным этапом цивилизационного развития. Системообразующим фактором гуманизированного

образования являются права человека на свободное развитие и проявление своих способностей, т.е. гуманизация образования означает ориентацию на раскрытие и самораскрытие способностей отдельных индивидов, личностное развитие; уходит в прошлое представление о том, что основной целью обучения является овладение определенными знаниями, умениями и навыками. В рамках такого образования учащийся выступает как активная личность, как субъект учебно-воспитательного процесса. Гуманизация образования предполагает также изменение педагогической системы, которая переориентируется на человека, его ценности. При этом процесс изменений охватывает все компоненты данной системы, в том числе цели, содержание образования, организационные формы обучения, дидактические процессы, а приоритетное значение приобретает личность, субъектность обучающего. Непосредственную же теоретическую основу модели гуманизации образовательного пространства составляют принципы творческого (деятельностного) характера развития, ведущей роли социокультурного контекста развития, ведущей роли сенситивных периодов развития, совместной деятельности и общения, ведущей деятельности, зоны ближайшего развития; амплификации (расширения) психического развития, непреходящей ценности всех этапов развития, единства аффекта и интеллекта, опосредующей роли знаково-символических структур, интериоризации и экстериоризации, неравномерности (гетерохронности) развития.

В наибольшей степени идеям гуманизма в образовании сообразна технология развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, реализованная в рамках личностно-ориентированной концепции обучения, так как она базируется на совместной деятельности, развивающейся системе деятельностей, и тем самым создает среду, в которой активность, способность к саморегуляции, инициативность, сознательность, самостоятельность, креативность как характеристики субъекта становятся продуктом и условием процесса обучения.

Во второй главе «Экспериментальное изучение становления субъектности в условиях традиционного и развивающего образовательного пространства» экспериментально разрешается обнаруженное в ходе теоретического анализа противоречие между декларируемыми принципами гуманизации образовательного пространства и отсутствием разработанных психотехник их практической реализации. В данной главе проведено обоснование выбора формы экспериментальной работы, описана реализованная в ходе формирующего экспери-

мента модель гуманизированного образовательного пространства, процесс проведения эксперимента, методики диагностики эффективности данной модели и осуществлен анализ полученных результатов.

Испытуемыми экспериментальной группы в исследовании выступили субъекты гуманизированного образовательного пространства гимназии №94 г. Казани: учащиеся 1994 и 1995 г.г. поступления в школу, их родители и педагоги. Учащиеся, педагоги, родители школы №36 г. Казани работали по традиционной технологии и составили контрольную выборку. Всего в эксперименте приняло участие свыше 300 учащихся и 62 педагога. Проведение эксперимента осуществлялось в период с 1992 года по 2005 год, в ходе которых осуществлялось моделирование и проектирование экспериментального образовательного пространства, а также изучение его эффективности в контексте развития субъектности школьников на основе выделенных критериев и методов.

В качестве основных компонентов проектируемого образовательного пространства рассматривались: природное (психофизическое, физико-химическое) окружение; общественное или социальное окружение, связанное с характером взаимодействий социальных объектов; личностные переменные (особенности) деятельности и жизнедеятельности обучающихся; профессиональные и личностные переменные деятельности учителей; личностные переменные родителей; особенности образовательной технологии (принципы, содержание, формы и способы усвоения содержания, критерии развития). Гуманистический вектор обучения был реализован в отношении каждого из выделенных компонентов, все они отвечали требованиям гетерогенности, семантической оформленности и диалогичности. Физические и социальные характеристики образовательного пространства были спроектированы таким образом, чтобы создать максимальные условия для психологического комфорта и ориентации на саморазвитие его субъектов; организовывались педагогические мастерские для педагогов с участием специалистов Международной Ассоциации «Развивающее обучение», кафедры педагогики и психологии ИПКРО РТ; проводились психолого-педагогические занятия для родителей, направленные на повышение их психолого-педагогической компетентности. Реализуемая педагогическая технология базировалась на технологии развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, используемой в контексте личностно-ориентированной парадигмы образования.

Анализ результатов внедрения условий, обеспечивающих гуманизацию образовательного пространства, предполагал диагностику ряда психологических и социальных параметров учащихся и учителей при переходе их на каждую следующую ступень развития, проводимую лонгитюдным методом. Периодичность диагностических срезов не превышала 4-5 месяцев.

В соответствии с поставленными задачами диагностический пакет, использованный в исследовании, включал четыре блока методик.

В первый блок диагностических процедур входили методы В.А. Ясвина и модифицированный вариант экспертизы образовательной среды, разработанный В.П. Лебедевой, В.И. Пановым и В.А. Орловым. Модель образовательно-воспитательной среды характеризовали пять «базовых» параметров: модальность, широта, интенсивность, степень осознаваемости и устойчивости; а также шесть параметров «второго порядка»: обобщенность, эмоциональность, доминантность, социальная активность, мобильность и когерентность.

Второй блок методик был направлен на соответствующую возрастным психическим особенностям диагностику результатов воздействия образовательной среды на интеллектуальные способности детей, на социальные и индивидуально-личностные особенности, на характеристики мотивационной сферы, связанные с их включенностью в образовательный процесс.

Уровень сформированности учебной деятельности школьников оценивался с помощью модифицированного для каждой возрастной группы опросника Г.В.Репкиной, Е.В.Заики. Сформированность учебной деятельности старшеклассников оценивалась с помощью следующих методик: «Непроизвольное запоминания текста научного характера» для диагностики сформированности учебно-познавательного интереса; «выбор задач определенной трудности и обоснование этого выбора» для изучения целеполагания. Сформированность учебных действий, а также действий контроля и оценки старшеклассников осуществлялась методом экспертных оценок. Эксперты, в число которых входили учителя-предметники, классный руководитель и психолог, оценивали сформированность данных компонентов учебной деятельности по 6-бальной шкале, ориентируясь на развернутые качественные описания каждого уровня. Тип мотивации учебной деятельности, характеризующийся преобладанием внутренних или внешних мотивов учения, устанавливался с помощью методики неоконченных предложений.

Для оценки интеллектуальных способностей детей использовался школьный тест умственного развития (ШТУР) и групповой интеллектуальный тест (ГИТ) для младших подростков, тестовое задание А.З. Зака, методики предметной диагностики В.А. Гуружапова.

Диагностика индивидуально-личностных особенностей производилась на основе диагностических процедур самооценки и оценки уровня притязаний детей, выявления иерархии мотивов в учебной деятельности, структуры и интенсивности психологических контактов со сверстниками, положения в неформальной структуре отношений в классе, ценностных ориентациях подростков.

Для изучения особенностей личности школьников использовался адаптированный Э.М. Александровской, И.Н. Гильяшевой вариант личностного опросника Р. Кеттелла – СРО. Социометрическая методика позволила изучить адаптированность каждого ученика в системах деловых и неформальных межличностных отношений, а также свидетельствовала о преимущественной мотивационной ориентации класса на учебно-познавательную, творческую деятельность, общение или другие сферы групповой активности.

Третий блок методик, использованных в эксперименте, позволил выявить специфические особенности тех средств, которыми достигается эффект в развитии субъектности. К ним были отнесены следующие диагностические процедуры: анализ организации учебного процесса, способов взаимодействия в системе «учитель-ученик», выявление значимых критериев формирования межличностных отношений между учащимися, исследование социально-психологической структуры классов, описание существенных характеристик психологического климата школы.

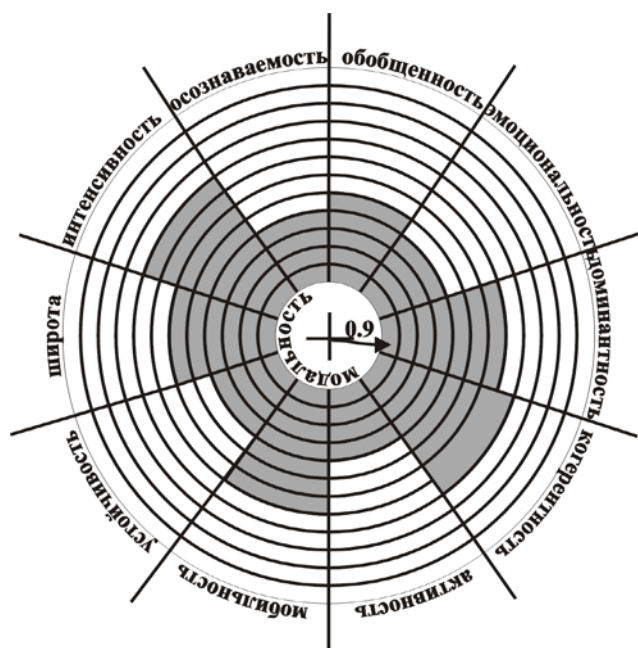
Четвертый блок составили методики, направленные на выявление характера процесса саморегуляции педагогической деятельности в процессе формирующего эксперимента, на диагностику психологических характеристик педагогического коллектива, а также на диагностику психолого-педагогической осведомленности родителей учащихся.

Таким образом, названные и кратко описанные методики позволили получить показатели, характеризующие уровень развития образовательного пространства, а также деятельностный, личностный, интеллектуальный уровень развития его субъектов.

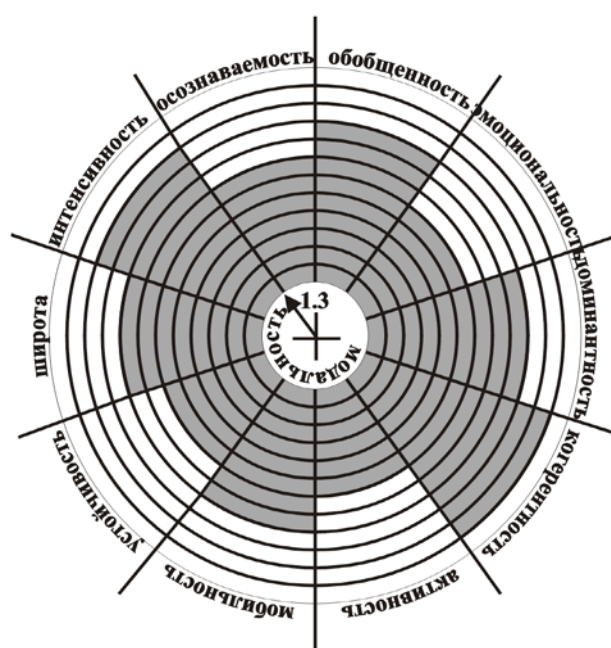
Все полученные данные, в соответствии с задачами исследования, подвергались математическому анализу, который включал в себя: вычисление статистических нормативов – средние значения (\bar{X}), ошибку средней (m), стандартные отклонения (G), коэффициент вариации ($V\%$) и Т-баллы; определение достоверности среднегрупповых различий по критерию Стьюдента-Фишера, вычислялся коэффициент ранговой корреляции по Спирмену.

Анализ результатов исследования позволил обнаружить положительную динамику по всем анализируемым уровням, при этом интенсивность данной динамики в экспериментальных классах значительно превосходила динамику, наблюдаемую в контрольных классах.

В результате проведения эксперимента удалось достичь преобразования догматической среды образовательного пространства в творческую среду субъектной свободы (см. рис. 1).



*До эксперимента (1994 г.)
Догматическая среда*



*После эксперимента (2005 г.)
Творческая среда субъектной свободы*

Рисунок 1

Изменение модальностных и формально-динамических характеристик экспериментального образовательного пространства

Именно такая среда функционирует как среда развития субъектности. В экспериментальном образовательном пространстве улучшились все его формально-динамические параметры, в наибольшей степени возросли обобщенность, осознаваемость и когерентность образовательного пространства.

При сопоставлении результатов диагностических срезов, проведенных до начала и по окончании формирующего эксперимента, выявилась существенная разница сформированности компонентов учебной деятельности у учащихся экспериментальной группы (см. рис. 2).

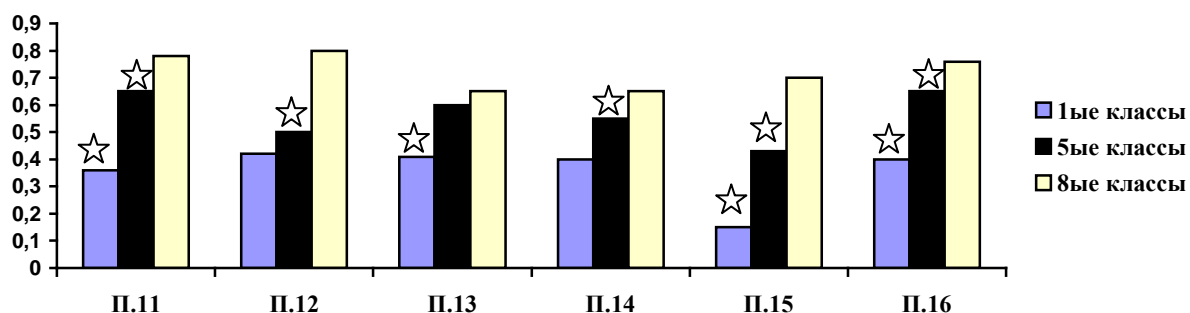


Рисунок 2

Изменение показателей сформированности компонентов учебной деятельности школьников экспериментальной группы

Примечание: ☆уровень значимости различий 95% ($p \leq 0,05$); П.11 – мотивация учебной деятельности; П.12 - учебно-познавательный интерес; П.13 - целеполагание; П.14 - учебные действия; П.15 - действия контроля; П.16 - действия оценки.

Так, уровень сформированности мотивации учебной деятельности (П.11), учебно-познавательного интереса (П.12), целеполагания (П.13), действий контроля (П.15) и действий оценки (П.16) после формирующего эксперимента достоверно ($p \leq 0,05$) выше, чем до него. Различия в уровне развития показателей учебно-познавательного интереса (П.12) и учебных действий (П.14) недостоверны.

У учащихся контрольной группы характер динамики не отличался столь значительным прогрессом, и к окончанию 8-го класса у испытуемых экспериментальной группы компоненты учебной деятельности сформированы статистически достоверно лучше, чем у испытуемых контрольной группы.

Кроме того, в экспериментальных классах обнаруживается более высокий уровень сформированности интеллектуальных процессов (см. табл. 1).

Выявлены достоверные различия по всем субтестам методики, кроме субтеста «числовые ряды». Этот вывод находит свое подтверждение и при анализе результатов диагностики уровня сформированности интеллекта у школьников экспериментальных и контрольных классов, проведенной с помощью теста ГИТ (см. рис. 3).

Таблица 1

**Межгрупповые различия по показателям методики ШТУР
в контрольных и экспериментальных классах**

№	Субтесты	Контрольные классы		Экспериментальные классы		Критерий Стьюдента + –	Уровень значимости р
		X	mX	X	mX		
П.17	Осведомленность I	9,9	0,6	13,6	0,7	4,022	0,001
П.18	Осведомленность II	10,6	0,6	14,7	0,6	4,832	0,001
П.19	Аналогия	12,4	0,8	15,0	0,7	2,446	0,05
П.20	Классификация	10,5	0,5	12,0	0,4	2,344	0,05
П.21	Обобщение	13,1	0,9	16,2	1,1	2,183	0,05
П.22	Числовые ряды	7,4	0,5	8,0	0,5	0,845	не значимо
	Интегр. результат	64,2	3,1	79,3	3,0	3,503	0,001

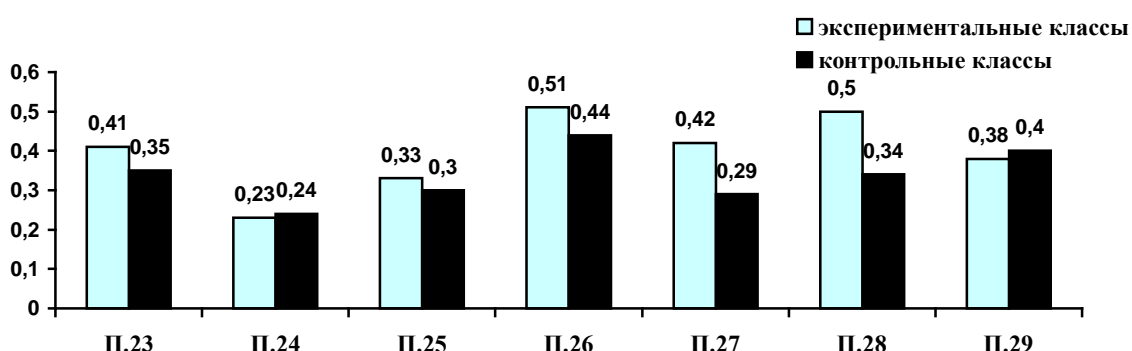


Рисунок 3

Результаты выполнения группового интеллектуального теста (ГИТ) школьниками экспериментальной и контрольной групп (3-5 классы)

Примечание: 23 – выполнение инструкций, 24 – арифметические задачи, 25 – дополнение предложений, 26 – сходства и различия, 27 – числовые ряды, 28 – установление аналогий, 29 – символы.

Из рисунка видно, что испытуемые, обучавшиеся в экспериментальном образовательном пространстве, лучше учащихся контрольной группы устанавливают логические связи между понятиями (отношения классов, родовидовые отношения, отношения часть – целое, причинно-следственные, математические, функциональные связи, отношения противоположности).

Выяснилось также, что у учеников экспериментальной группы значительно более развито индивидуальное математическое мышление, более выражена гибкость мышления. Различия между выборками по вышеперечисленным показателям оказались достоверными не менее чем на 5%-м уровне значимости. Также несколько лучше учащиеся экспериментального класса улавливают смысл предложений, богаче их активный словарный запас, они точнее выполняют предлагаемые экспериментатором инструкции.

В ходе проведения эксперимента у испытуемых экспериментальной группы обнаружен рост среднегрупповых значений таких личностных характеристик, как социальная смелость, самоконтроль, общительность, вербальный интеллект, уверенность в себе, ответственность, а также снижение тревожности и уменьшение побуждений, не находящихся разрядки в деятельности (см. рис. 4).

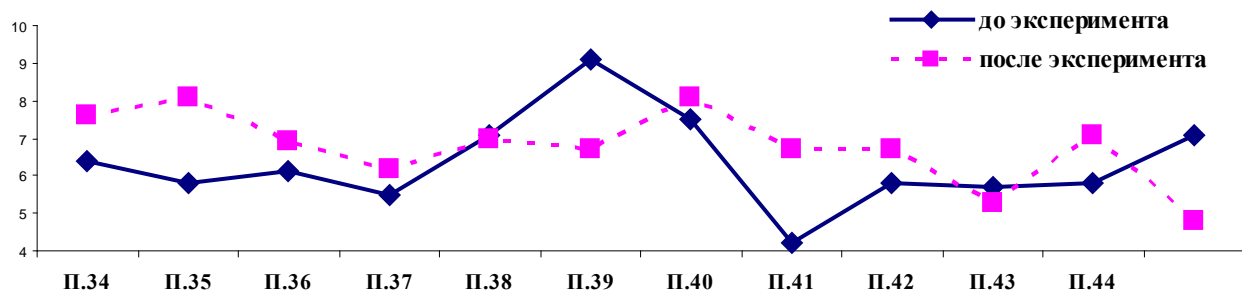


Рисунок 4

Динамика личностных особенностей учащихся экспериментальных классов

Примечание: П.34 эмоциональность, общительность; П.35 вербальный интеллект; П.36 уверенность в себе; П.37 реактивность; П.38 доминирование, независимость; П.39 беспечность; П.40 добросовестность; П.41 социальная смелость; П.42 мягкость, сентиментальность; П.43 тревожность; П.44 самоконтроль; П.45 нервное напряжение.

Данные качества относятся к качествам успешно социализированной активной и самостоятельной личности, способной к самоуправлению и саморегуляции, т.е. характеризуют сформированную субъектность личности.

Обнаружен также развивающий эффект анализируемой образовательной технологии и в отношении развития личности и профессионализма педагогов как одних из субъектов целостного образовательного процесса.

Экспертные оценки подтвердили повышение уровня развития всех звеньев процесса саморегуляции у педагогов экспериментального образовательного пространства (см. рис. 5). В частности, каждый из экспертов отметил развитие процесса саморегуляции педагогической деятельности всех учителей. Статистическая оценка результатов (по критерию Стьюдента), полученных до и после эксперимента, показала, что отмеченные различия значимы при $p \leq 0,01$ и более.

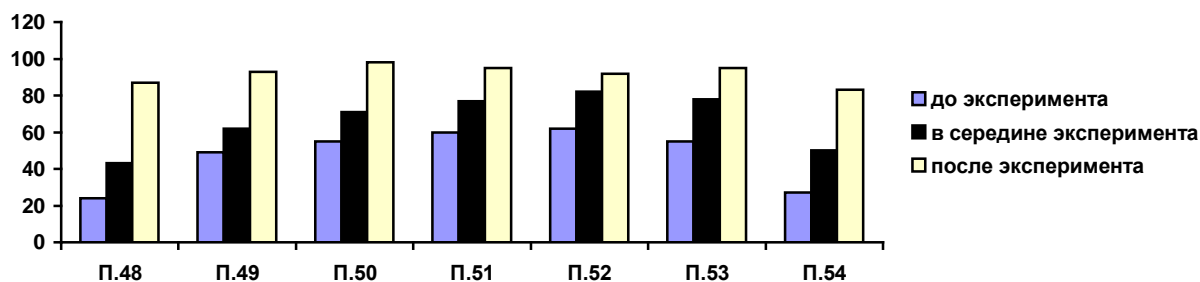


Рисунок 5

Динамика содержательных рациональных признаков, характеризующихся отнесенностью к различным компонентам процесса саморегуляции педагогической деятельности в результате формирующего эксперимента

Примечание: П.48 - принятие педагогом педагогической цели; П.49 - формирование субъектной модели значимых условий педагогической деятельности; П.50 - составление комплекса критериев успешности деятельности; П.51 – подготовка и реализация программы; П.52 - управление собственными исполнительскими действиями; П.53 - самооценка реально достигнутых результатов педагогической деятельности; П.54 – осуществление коррекции результатов.

Проведенная психолого-педагогическая работа с родителями обучающихся позволила в значительной степени повысить уровень их психолого-педагогической компетентности и степень педагогического сопровождения детей во внеурочных ситуациях (см. рис. 6).

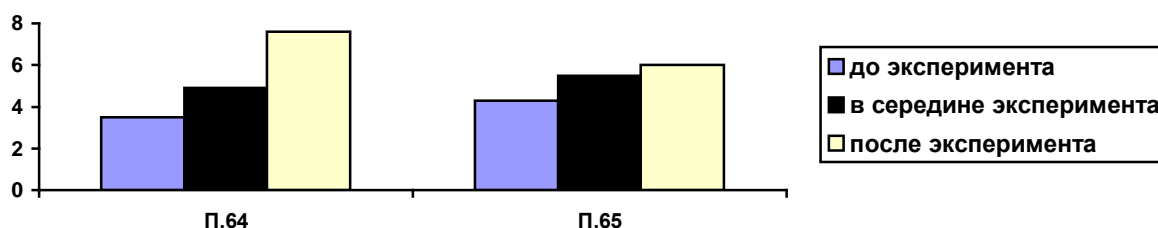


Рисунок 6

Динамика субъектных характеристик родителей обучающихся в экспериментальном образовательном пространстве

Примечание: П.64 – знание родителем критериев психического развития ребенка; П.65 – педагогическое сопровождение обучения ребенка во внеурочных ситуациях.

Изучение динамики данных характеристик у родителей учащихся традиционного образовательного пространства, с которыми специальной работы не проводилось, показало, что психолого-педагогическая компетентность родителей по мере взросления их детей остается практически неизменной.

Таким образом, проведенный анализ полученных экспериментальных данных позволил доказать, что разработанная и реализованная модель образовательного пространства, основанная на принципах гуманистического обуче-

ния, способствует интеграции и внутреннему развитию всех субъектов образовательного процесса и ведет в конечном итоге к становлению субъектности обучающихся.

ВЫВОДЫ

Теоретическое и экспериментальное исследование проблемы становления и развития субъектности дало возможность сформулировать следующие основные выводы:

1. Понятие «субъектность» имеет важный категориальный статус и входит в методологический аппарат современных психолого-педагогических исследований. Его использование вовлекает в исследовательское поле целый ряд сущностных философских (Н.А. Бердяев, В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов, П.А. Флоренский и др.), психологических (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков и др.) и педагогических (И.А. Зимняя, М.И. Махмутов, Г.В. Мухаметзянова, М.И. Надеева, А.И. Субетто и др.) категорий, включая такие, как «личность», «субъект», «субъект-субъектные отношения», «смысловые образования», «личностно-ориентированное обучение», «развивающая функция», «гуманизация», «деятельность», «социокультурное пространство» и многие другие. Все эти категории задают субъектно-гуманистический вектор исследования, детерминированный запросами практики. В исследованиях А.В. Брушлинского, Ф.Г. Ивлевой, В.И. Слободчикова и др. показано, что в понятии «субъектность» заключена не только определенная системность, целостность, интегративная человеческая реальность, характеристиками которой являются активность, инициативность, сознательность, самостоятельность, креативность, способность к саморегуляции и рефлексии, но и меняющаяся, саморазвивающаяся целостность (В.И. Слободчиков). Термин «субъектность» вводится для обозначения специфической базовой характеристики личности, «ядра» личности, центром которого является связанная система личностных смыслов (А.Г. Асмолов, В.П. Зинченко, Д.А. Леонтьев и др.).

2. Образование, работающее на будущее, ориентировано на развитие целостной личности. Применительно к современному образовательному пространству это означает его гуманизацию – ориентацию на личность, ее потребности, возможности и психологические особенности; становление и развитие личности как культурно-исторического субъекта деятельности. Гуманизиро-

ванное образовательное пространство (идеальная внешняя форма культуры) – это не просто пространство, автоматически развивающее субъектность, и не детерминанта развития субъектности (И.А. Зимняя, В.П. Зинченко, А.А. Мильграмм, Г.В. Мухаметзянова и др.). Основным условием усвоения всеми участниками этого пространства общественно выработанных субъектных особенностей является их включенность в живую событийную (развивающую) деятельность, которая направляется соответствующими смысловыми образованиями. Эта деятельность направлена на превращение учащихся, родителей и учителей в субъектов, заинтересованных в самоизменении и способных к нему.

3. Гуманизированное образовательное пространство характеризуется гуманистической направленностью всех его основных компонентов, имеющих внешнее и внутреннее начала:

- природного (психофизического, физико-химического) окружения, а именно: наличием комфортного, хорошо оснащенного помещения, достаточной широтой материальной базы учебного заведения и т.п.;

- общественного или социального окружения – наличием разнообразных форм внеучебной работы и возможности выбора субъектами образовательного пространства образовательных микросред, наличием традиций, летописи, символики учебного заведения, широкой социальной интеграцией учебного заведения (работа со СМИ, с зарубежными коллегами и т.п.), совместными усилиями учащихся, педагогов, родителей, направленными на развитие образовательного пространства, сформированным сознанием сопричастности с учебным заведением;

- личностных особенностей деятельности и жизнедеятельности обучающихся – обеспечение жизнедеятельности в наиболее благоприятном ритме, в соответствии с возрастными, половыми и индивидуальными особенностями, способность посредством предоставляемых возможностей обеспечивать удовлетворение всего комплекса потребностей всех субъектов образовательного процесса, развитие личностной и нравственной зрелости обучающихся;

- профессиональных и личностных характеристик деятельности учителей, а именно: целенаправленным повышением профессионализма педагогов, осознанной реализации единой образовательной стратегии, способностью преподавателей обеспечить всем субъектам учебного процесса систему возможностей для эффективного личностного саморазвития;

- личностных свойств родителей - активным вовлечением родителей в воспитательную работу, целенаправленным повышением психолого-педагогической компетентности родителей;

- особенностей образовательной технологии (принципов, содержания, форм и способов усвоения содержания, критериев развития) - усиленной программой по ряду предметов, мобильностью целей и содержания образования в соответствии с социальными тенденциями, общей направленностью реализуемой педагогической технологии на всестороннее развитие обучающихся.

Такое пространство не возникает само по себе, а является результатом целесообразных психолого-педагогических усилий специалистов, разрабатывающих и проектирующих психотехники взаимодействия субъектов образовательной среды.

4. Разработанная и спроектированная при помощи специальных психотехник экспериментальная модель гуманизированного образовательного пространства приводит к более эффективному по сравнению с традиционным образовательным пространством развитию деятельностных (в среднем в 2,1 раза, что при уровне достоверности 99% ($p \leq 0,01$) выше, чем у учащихся традиционного образовательного пространства), процессуальных (в 2,7 раза, что при уровне значимости 95%-99,9% ($p \leq 0,05$ - $p \leq 0,001$) выше, чем у учащихся традиционного образовательного пространства) и личностных показателей субъектности всех его участников:

- у учащихся возрастает мотивация учебной деятельности (в 2,2 раза), учебно-познавательный интерес (в 1,6 раза), целеполагание (в 1,6 раза), учебные действия (в 1,6 раза) и действия оценки (в 1,9 раза), социальная смелость (в 1,6 раза), самоконтроль (в 1,2 раза), общительность (в 1,2 раза), вербальный интеллект (в 1,4 раза), уверенность в себе (в 1,1 раза), ответственность (в 1,4 раза), а также уровень развития таких интеллектуальных свойств, как выполнение инструкций, дополнение предложений, установление сходства и различия, анализ числовых рядов, установление аналогий, классифицирование, обобщение. Все изученные проявления субъектности становятся устойчивыми по мере взросления детей, участвующих в эксперименте, по сравнению с детьми, обучающимися по традиционной системе;

- у взрослых участников образовательного пространства (учителей, родителей) личностный смысл как высшая форма субъектности повышает гумани-

стическую направленность, проявляющуюся в ценностном отношении к ученику как к уникальному, неповторимому существу. В целом у учителя с хорошо развитой субъектностью все компоненты (звенья) деятельности выступают по отношению к образовательной цели как единый и сообразно с ней согласованный процесс, о чем свидетельствует положительная динамика (в

Дальнейшее изучение проблем, связанных со становлением и развитием субъектности, является перспективной и значимой теоретической и практической задачей. Наибольший интерес для науки и практики представляет обогащение и развитие понятийного аппарата развития субъектности, поиск и выявление новых средств и способов гуманизации образовательного пространства, механизмов обеспечения преемственности и восходящего движения в работе по развитию субъектности школьника в начальной, основной и полной средней школе, разработка современных показателей качества образования в духе гуманистической образовательной парадигмы.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ ИЗЛОЖЕНО

В СЛЕДУЮЩИХ ПУБЛИКАЦИЯХ АВТОРА:

1. Мурысин Л.Н. Психологическое развитие ребенка дошкольного возраста. Пособие для родителей, воспитателей и психологов (в соавторстве с Л.М. Аболиным). – Казань: Карпол, 1994. (Л.Н. Мурысин гл.I-IX, с. 16-45, авторский вклад 55%), (1,25 п.л.).
2. Мурысин Л.Н. Концепция школы нового типа, программа ее практической реализации. Практическое пособие для директоров школ, учителей (в соавторстве с Л.М. Аболиным, И.Ф. Сибгатуллиной). – Казань: Карпол, 1995. (Л.М. Мурысин с.10-28, авторский вклад 40%), (1,12 п.л.).
3. Мурысин Л.Н. Формирование развивающейся личности и ее творческих способностей / Л.Н. Мурысин // Материалы межрегиональной научно-практической конференции «Возрождение русской культуры и национального согласия». – Казань, 1996. – С. 56-59. (0,25 п.л.).
4. Мурысин Л.Н. Реализация современных технологий дошкольного и школьного образования. Опыт работы школы №94 г. Казани в концепции «Эль-кони́на-Давы́дова» (в соавторстве с Л.М. Аболиным). – Казань: Карпол, 1998. – Ч.1-2. (Л.Н. Мурысин с.46-110, авторский вклад 45%), (5,12 п.л.).

5. Мурысин Л.Н. Реализация современных технологий школьного образования старшеклассников. Опыт работы школы №94 г. Казани в концепции РО «Элькониная-Давыдова» (в соавторстве с Л.М. Аболиным). – Казань: Карпол, 1998. – Ч.3. (Л.Н. Мурысин с.3-95, авторский вклад 55%), (6,45 п.л.).
6. Мурысин Л.Н. Партнерские отношения – залог успешного изучения немецкого языка / Л.Н. Мурысин // Материалы Республиканской научно-практической конференции «Преподавание иностранных языков как средства общения в социокультурной среде». – Казань: ООО Изд-во Регент Б, 2002. – С.100-102. (0,25 п.л.).
7. Мурысин Л.Н. Гуманизация образовательного пространства как фактор формирования и развития субъектности школьника / Л.Н. Мурысин // Материалы итоговой V научно-практической конференции «Научно-методическое обеспечение учебного процесса в высшей школе как условие формирования компетентного специалиста». – Казань: АСО, ИППО, 2005. – С.143-145. (0,16 п.л.).

выдана Министерством информации и печати Республики Татарстан

Подписано в печать 27.05.2005 г.

Форм. бум. 60x84 1/16. Печ. л.1,25. Тираж 120. Заказ 159.

Минитипография института проблем информатики АН РТ

420012, Казань, ул.Чехова, 36.